

MIECZYSLAW MALEWSKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji we Wrocławiu

Ewolucja uniwersytetu - implikacje dla kształcenia ^{*}

Cele mojego wystąpienia są raczej ograniczone. Nie zamierzam przedstawiać w nim historycznej kroniki zmian uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej, ani analizować jego kulturotwórczej i cywilizacyjnej roli. Problemy te wykraczają poza moje ograniczone kompetencje. Świadomy tego faktu stawiam sobie zadanie skromniejsze. Chcę spojrzeć na uniwersytet jako zmieniającą się organizację edukacyjną i naukową, osadzoną w zmieniającym się kontekście społecznym i — o ile okaże się to możliwe — zidentyfikować najogólniejszy kierunek ich wzajemnie sprzężonych przeobrażeń.

Tok mojego wywodu nie będzie wąsko specjalistyczną analizą prowadzoną z punktu widzenia jednej *a priori* przyjętej teorii naukowej, który zmierza do przytłoczenia słuchacza żelazną logiką argumentów i skłonienia go do przyjęcia punktu widzenia prelegenta jako niepodważalnego i jedynie słusznego. Swoje wystąpienie traktuję jako głos akademickiego nauczyciela - praktyka. Jeżeli wybaczą mi Państwo niedostatek skromności, dodam - refleksyjnego praktyka, który w swoim powszednim myśleniu o uniwersytecie posiłkuje się wynikami badań i wiedzą jego profesjonalnych znawców.

Zmieniająca się organizacja

Kiedy trzydzieści lat temu jako świeżo upieczony student wkraczałem w progi Uniwersytetu Wrocławskiego, niemal namacalnie czułem powagę i dostojęństwo emanujące z barokowych wnętrz jego Gmachu Głównego. Jakiś czas później zapoznałem się z przemówieniem profesora Kazimierza Twardowskiego, wygłoszonym

^{*} Referat przedstawiony na konferencji „*Studia niestacjonarne w perspektywie kształcenia ustawicznego*”, zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, Międzyzdroje, 27-29 Maja, 1998 roku.

w dniu 21 listopada 1932 roku, podczas uroczystości z okazji nadania mu przez Senat Uniwersytetu Poznańskiego godności doktora *honoris causa*. Profesor mówił wówczas:

„Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest (...) twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym jak pod względem metodycznym. Cięży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. (...) Służąc temu celowi, Uniwersytet istotnie promieniuje dostojnością, wpływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa - tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale” (Twardowski, 1933).

Kilka miesięcy temu kwartalnik *Lifelong Learning in Europe* zamieścił obszerną wypowiedź profesora Rolfa Dalheimera, pełniącego od 23 lat funkcję rektora Politechnicznego Uniwersytetu w Hamburgu. Stwierdził on m.in.:

„Naukowy charakter kształcenia jest główną zasadą w uniwersytecie, ale z drugiej strony, potrzeby świata zawodowego nie mogą być zaniedbywane. Nauka nie jest celem samym w sobie, wnosi ona wkład do lepszego rozumienia świata i ulepszania standardów życia. (...) Celem edukacji uniwersyteckiej jest doprowadzić znaczną liczbą studentów do promocji w zakresie pierwszego stopnia naukowego (dyplom, magisterium), umożliwiając im podjęcie pracy w różnych profesjach (Dalheimer, 1977, ss. 211-212). Rzeczywistość uniwersytetu - dodaje on - nie ma dziś wiele wspólnego z uniwersytetem z początków XIX wieku. Ideal uniwersytecki stracił swą wcześniejszą niewinność w związku z ekspansją szkolnictwa wyższego, industrializacją i ekonomizacją. (...) kiedy nie piątą, ale 30-40 procent populacji podejmuje studia wyższe, blask uniwersytetu ulega przyćmieniu” (tamże, s. 210).

Zamieszczony w tym samym numerze kwartalnika artykuł profesora Johna Pratta z *University of East London* stanowi swoiste dopełnienie wypowiedzi R. Dalheimera. Wskazuje się w nim, że aż połowa spośród osób uzyskujących w połowie lat 80-tych doktoraty z zakresu nauk społecznych w Wielkiej Brytanii, była zatrudniona poza uniwersytetami. Podobnie jest w USA. Tylko połowa uzyskujących tradycyjny stopień doktora filozofii aspiruje do kariery akademickiej. Pozostali, są wybitnymi praktykami. Kompetencje akademickie są przez nich traktowane jako instrument optymalizacji własnego profesjonalizmu. Opatruje je nadzieja skuteczniejszego roz-

wiązywania problemów zawodowych. Zjawisko to - konkluduje autor - wskazuje na potrzebę przerwania tyranii doktoratów akademickich.

„Istnieje miejsce dla ‘doktoratów zawodowych’ w których studenci mogą stosować rygorystyczne kanony badań naukowych do rozwiązywania problemów zawodowych lub praktycznych. Ich charakterystyka może być wyrażona w takich terminach, jak ‘wniesienie oryginalnego wkładu do praktyki \ lub ‘osiągnięcie rozwoju zawodowego’” (Pratt, 1997, s. 218.).

Jeszcze na początku lat 40-tych R.K. Merton (1982) kadre akademicką uczelni amerykańskich postrzegał jako intelektualistów. Zaledwie 30 lat później D. Bell (1973) określił ich mianem „robotników wiedzy” (*knowledge workers*).

Przytoczone wypowiedzi i opinie nie tylko obrazują istnienie swoistej przepaści w myśleniu o istocie uniwersytetu. Wskazują również na ewolucję idei uniwersytetu, jaka dokonała się na przestrzeni ostatnich 50-60 lat. Poszukując najlepszych form jej eksplikacji chciałbym spojrzeć na uniwersytet jako zmieniającą się organizację społeczną. Organizacje, rozumiane jako celowe, swoście ustrukturalizowane grupy zbiorowego działania, odznaczają się pewnymi specyficznymi cechami (zob.: Katz i Kalin, 1979, rozdz. 3). Cechy te ewoluują analogicznie do zmieniającej się misji organizacji, przeobrażeń jej struktury wewnętrznej i otoczenia społecznego. Niezwykle interesującą próbę ich uchwycenia podjął I. McNay (1995). Opracowana przez niego tabela zawiera cztery obszerne wolumeny wzajemnie porównywalnych cech uniwersytetu w zależności od jego kształtu organizacyjnego (tabela 1).

Pierwszą i najstarszą formą organizacyjnego istnienia uniwersytetu była wspólnota. Ujmując rzecz ściślej, była nim wspólnota ludzi poszukujących Prawdy. Prawda konstytuowała podzielaną przez wspólnotę sferę *sacrum*. Nakładała ona na członków wspólnoty zobowiązania dwójakiego rodzaju. Pierwsze, nazwijmy je zewnętrzne, obligowały do jej obrony przed ekspansją monopolistycznych ideologii, formułowanych przez inne organizacje społeczne, np. kościół, czy rządy. Zobowiązania wewnętrzne sprowadzały się do cierpliwego poszukiwania Prawdy i osiągania kolejnych etapów wtajemniczenia. Nie był to proces ograniczony czasowo. Postawa badawcza, pasja poznawcza i trud samokształcenia, były warunkiem i wystarczającą legitymacją prawomocności roszczeń do pełnoprawnego członkostwa we wspólnocie.

Prawda jako kategoria aksjologiczna zrównywała ludzi. Wobec prawdy wszyscy byli równi, choć - co zrozumiałe - stopień wtajemniczenia w prawdę różnicował ich na mistrzów i adeptów. Zróżnicowanie to nie podważało moralnych fundamentów wspólnoty. Przeciwnie. Pracując pod kierunkiem mistrzów, uczestnicząc w dysputach, adepci nie tylko poznawali reguły heurystyczne, zasady logiki i procedury badawcze, ale formułowali hipotezy, rozwiązywali problemy, dochodzili do twierdzeń, które wspólnota uznawała za poznawczo prawomocne. Wiedza była owocem ich samodzielnego trudu poznawczego. Z czasem, gdy partnerstwo „pionowe” (dorastanie do mistrza) dochodziło swego kresu, zaczynało się partnerstwo „poziome” - współpraca

Modele organizacyjne uniwersytetu - wolumeny cech (tytuł M.M.)

Wymiary różnic	Wspólnota	Biurokracja	Korporacja	Przedsiębiorstwo
Dominująca wartość	Wolność	Sprawiedliwość	Lojalność	Kompetencje
Rola kierownictwa	Przyzwalanie	Regulacja	Kierowanie	Podtrzymanie
Kultura organizacyjna	Orientacja na jednostkę	Orientacja na rolę	Orientacja na władzę	Orientacja na zadania
Jednostka organizacyjna	Wydział/jednostka	Fakultety/kierownictwo	Rady Naukowe/Komisje	Zespoły zadaniowe
Podejmowanie decyzji	Nieformalne decyzje grupowe	Kierownictwo, administracja	Rady Naukowe/Komisje	Zespoły zadaniowe
Styl zarządzania	Konsens grupowy	Formalny	Taktyczny	Delegowanie uprawnień
Perspektywa czasowa	Długa	Cykliczna	Krótkodystansowa Średniodystansowa	Bieżąca
Otoczenie	Ewoluuujące	Stabilne	Pozostające w kryzysie	Zmienne
Charakter zmian	Innowacje generowane wewnętrznie	Reaktywna adaptacja	Proaktywna transformacja	Taktyczna elastyczność
Zewnętrzny układ odniesienia	Niewidzialny college	Ciała kierownicze	Politycy jako przywódcy opinii	Klienci/sponsorzy
Wewnętrzny układ odniesienia	Dyscyplina	Zasady, normy	Plan	Rynek/student
Kryteria oceny	Opinia wspólnoty	Procedura, oceny jakości	Wskaźniki zachowań	Stabilność ekonomiczna
Status studenta	Adept	Jednostka statystyczna	Elementy zasobów	Konsument
Rola administracji Służba wobec...	Wspólnoty	Zarządu	Kierownictwa	Klientów wewnętrznych i zewnętrznych

Źródło: McNay, 1995. s. 109.

równych z równymi w rozwiązywaniu kolejnych zadań naukowych (Stróżewski, 1992, s. 20).

Przyrost wiedzy naukowej, jej dyscyplinowa specjalizacja, upowszechnienie się kształcenia uniwersyteckiego oraz narastająca potrzeba racjonalizacji funkcjonowania organizacji społecznych, spowodowały zmierzchn wspólnotowej formy uniwersytetu. W miejsce dotychczasowego *universitas scholarum et doctorum* wykształciły się inne formy jego organizacji. Jedną z nich jest organizacja biurokratyczna. Leżące u jej podstaw założenie racjonalności powoduje „rozpisanie” celów na system zintegrowanych zadań cząstkowych, których wykonanie powierza się wykwalifikowaniu specjalistom. W ten sposób społeczność uniwersytetu dzieli się na nauczycieli-badaczy, administrację i studentów. Przypisane każdej grupie role są wyraźnie skodyfikowane i zhierarchizowane wedle kryteriów kompetencji i władzy. Ich realizacja obwarowana jest przepisami prawnymi. Tworzą one normatywne, bezosobowe ramy funkcjonowania organizacji i kreują system wzajemnych praw i powinności. Równe egzekwowanie powinności i respektowanie praw jest miarą społecznej sprawiedliwości i warunkiem jej bezkonfliktowego funkcjonowania. Bezosobowy charakter interakcji społecznych czyni nauczanie apersonalnym. Styczności przebiegające w ramach sformalizowanych ról społecznych pozbawiają nauczycieli osobowości. Studenta czynią jednostką statystyczną, której numer odnotowany jest w indeksie, legitymacji studenckiej, protokołach egzaminacyjnych. Proces przekazywania wiedzy rozdrobnionej na specjalistyczne części, jest kontrolowany przez formalne procedury oceny jakości - egzaminy, kolokwia, uczestnictwo (obecności), stopnie, terminowość zaliczeń itd. Standardowy charakter dziesiątków procedur uniformizuje nauczających i uczących się. Pozbawia ich indywidualizmu i tożsamości, ruguje odkrywcość i samodzielność myślenia. W edukacji zorganizowanej biurokratycznie

„ (...) uczeń nie jest traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, ale jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Staje się przedmiotem oddziaływań, odbiorcą wiedzy naukowej i odbiorcą społecznych wartości. (...) Jednocześnie inicjatywa, pasja poznawcza, przedsiębiorczość, planowanie ryzykownej zmiany, wybór niepowtarzalnej drogi życia — a więc wszystko to, dzięki czemu stajemy się ludźmi - zostaje zepchnięte na dalszy plan lub zupełnie zignorowane. W tym masowym, biurokratycznym i sztywnym systemie brak jest także miejsca na samokształcenie i autokreację ” (Kozielecki, 1987, s. 6).

Te nieodzowne „koszty” racjonalizacji procesu kształcenia pozwalają na niezawodne i sprawne funkcjonowanie uniwersytetu jako edukacyjnej maszyny.

Uniwersytet zorganizowany w formie korporacji jest zorientowany nie tyle na uczących się, co zatrudniony w nim personel. Funkcje kierownicze sprawuje ścisły zarząd, któremu podporządkowane są wszystkie struktury niższych szczebli. Podstawową wartością korporacji jest lojalność wobec kierownictwa. Akceleracyjne zmiany

zachodzące w otoczeniu organizacji nie pozwalają oprzeć jej funkcjonowania na trwałych regułach i powtarzalnych procedurach. Stąd, kierownictwo samodzielnie ustala cele działania i konstruuje plany ich realizacji, podejmuje decyzje dotyczące modernizacji struktur organizacyjnych, rozdziału kompetencji, alokacji zasobów itp. Studenci są elementem mało istotnym. Ich zasadniczą funkcją jest występowanie w roli zasobów, których utrzymanie stanowi dobry argument w zabiegach o pozyskanie potrzebnych organizacji subwencji.

Ostatni, czwarty z modeli zakłada, że uniwersytet może być zorganizowany na wzór przedsiębiorstwa, którego funkcjonowanie opiera się na komercyjnych kryteriach rynkowych. Najważniejszym celem uniwersytetu, podobnie jak każdej organizacji tego typu, jest zapewnienie sobie stabilności i stworzenie warunków do dalszego rozwoju. Niezbędne do tego zasoby trzeba pozyskać z rynku. Edukacja uniwersytecka przekształca się w rynkową formę usług oświatowych. Są one adresowane do potencjalnych klientów zgodnie ze zgłaszanymi przez nich potrzebami, a sam proces przedkładania ofert odbywa się zgodnie ze wszystkimi regułami sztuki marketingu (badanie potrzeb rynku, promocja, reklama).

Komercjalizacja kształcenia czyni studenta-klienta najważniejszym składnikiem procesu edukacyjnego, a postulat edukacji zgodnej z jego potrzebami - główną zasadą organizacji procesu oświatowego. Konsekwencją tego jest rezygnacja ze stabilnych programów nauczania opartych na standardach wiedzy dyscyplinowej i decentralizacja struktur dydaktycznych uczelni. Przyjmują one postać autonomicznych, często doraźnie tworzonych zespołów zadaniowych, których członkowie są dobierani według kryterium kompetencji, celem realizacji konkretnych zamówień rynkowych, np. opracowanie programu kursu kształcenia, zorganizowanie doskonalenia zawodowego, wykonanie badań eksperckich itp.

Ekonomizacja funkcjonowania uniwersytetu pociąga za sobą istotne konsekwencje w systemie zarządzania. M. Trow twierdzi, że uniwersytety-wspólnoty były zarządzane „miętko” przez uczonych, którzy nie mieli żadnych doświadczeń w zakresie administrowania. W swoich decyzjach kierowali się oni akademicką tradycją i wartościami związanymi z uprawianiem nauki. Uniwersytety zorientowane rynkowo są zarządzane w sposób „twardy” przez grupy kontraktowych, profesjonalnych menedżerów.

„Modele biznesu jako centralne dla twardej koncepcji zarządzania, przekształcają uniwersytety w organizacje podobne do zwykłych firm komercyjnych co sprawia, że są one oceniane i kierowane w podobny sposób” — konkluduje autor (za: Meek, 1997, s. 183).

Procesy komercjalizacji edukacji najwcześniej wystąpiły w szkolnictwie amerykańskim. Już T. Veblen (1971) zauważał, że *„zdolności administracyjne i umiejętność reklamowania zakładu (naukowego - przyp. M.M.) liczą się obecnie, jeśli chodzi o kwalifikacje nauczycielskie, bardziej niż dawniej”* (s. 332). W krajach europejskich

rozpoczęły się one w latach 70-tych i sprawiły, że obecnie uniwersytety uzasadniają sens własnego istnienia nie w kategoriach kulturowych, czy społecznych, co ekonomicznych (Kogan, 1992).

Omawiając kształcenie dorosłych w Wielkiej Brytanii S.M. Steele stwierdza:

„Wśród rozlicznych obszarów społecznej praktyki wykorzystujących perspektywę konsumenta, oświata dorosłych jest liderem. Oceniając programy nauczania bierze się pod uwagę jakości ważne dla konsumenta - wartość zainwestowanego czasu i pieniędzy, odniesione korzyści, a także to, czy program był stymulujący dla uczestników i czy byli oni zadowoleni” (Steele, 1989, s. 261).

Słowa te odnoszą się także do kształcenia uniwersyteckiego.

Nie brak głosów, że zależność od rynku stwarza większe zagrożenie dla tradycyjnych wolności akademickich, aniżeli liczne w przeszłości próby ingerencji w funkcjonowanie uniwersytetu podejmowane przez kościół, czy państwo (zob.: Slaughter, 1990). Nie podejmując dyskusji nad tą kwestią, chciałbym obecnie przejść do przyczyn i skutków ewolucji uniwersytetu od modelu wspólnoty do modelu przedsiębiorstwa.

Mądrość czy sprawność?

Spośród licznych przyczyn, które generują zmiany uniwersytetu trzy z nich wydają się szczególnie istotne. Pierwszą wymienił cytowany wcześniej R. Dalheimer. Jest nią upowszechnianie się wyższego wykształcenia.

Pomiędzy rokiem 1200 a 1985 założone zostały 1854 uniwersytety. Aż 1101 spośród nich (59%) powstało w latach 1950-1985, a więc w drugiej połowie XX wieku (Meek, 1997, s. 180). Przyjmuje się, że kształcenie uniwersyteckie jest elitarne, jeżeli może je podjąć mniej niż 15% młodzieży każdego rocznika. Gdy odsetki studiującej młodzieży mieszczą się w granicach 15-35%, mówi się o kształceniu masowym. Po przekroczeniu wskaźnika 35% kształcenie uniwersyteckie staje się powszechne (tamże, s. 176). Większość krajów cywilizacyjnie rozwiniętych osiągnęła drugi próg poziomu skolaryzacji. Powszechność kształcenia na poziomie wyższym jest traktowana jako miernik egalitaryzacji stosunków społecznych oraz następstwo, a zarazem warunek dalszego rozwoju ekonomicznego.

Czynników generujących popyt edukacyjny i profilujących go w kierunku kształcenia zawodowego, upatruje się w przeobrażeniach procesu produkcji i ustawicznej zmienności wymogów kwalifikacyjnych. Zjawiska te określane są w literaturze mianem post-fordyzmu (Edwards, 1993).

W przeciwieństwie do wczesnego stadium kapitalizmu, kiedy to gospodarka rozwijała się pod dyktando wielkich producentów, obecnie rozwija się ona pod dyktando konsumentów. Uważana za symbol epoki Forda taśma produkcyjna organizująca pra-

cę milionów niewykwalifikowanych robotników i dostarczającą wielkie ilości standardowych produktów przeznaczonych dla masowego konsumenta, stała się przeszłością. Dzisiaj - twierdzi S. Edwards - wysoce zróżnicowany i zmienny popyt na rynku konsumenta, wymusza nieustanną zmienność produktów i usług. Warunkiem sprostania mu, jest permanentna modernizacja produkcji. Pociąga to za sobą konieczność ustawicznego doskonalenia zawodowego i modyfikacji kwalifikacji personelu. Popyt w tym zakresie sprzyja rozbudowywaniu przez uniwersytety licznych, stosunkowo krótkotrwałych i programowo elastycznych form oświatowych, oferowanych szerokiej publiczności na zasadach rynkowych.

Tworzeniu się rynku ofert edukacyjnych sprzyja także rozprzestrzenianie się wzorów kultury konsumpcyjnej. J. Field definiuje ją jako:

„ (...) *ekonomią znaków, wykorzystywanych przez jednostki i grupy do komunikowania informacji o swojej wartości i pozycji społecznej*” (Field, 1994, s. 5).

Kultura konsumpcyjna - twierdzi cytowany autor - jest nieodłącznym produktem wolnego rynku. Konsument ćwiczący się w nieustannym dokonywaniu wyborów, wytwarza wzory zachowań nawykowo stosowane do wszystkich dostępnych na rynku dóbr i usług. Dotyczy to także oferty edukacyjnej, za którą trzeba płacić czasem, pieniędzmi i nie małym wysiłkiem poznawczym. T. Veblen utrzymuje, że w przeszłości zamykanie się w murach uniwersytetu celem oddania się szlachetnemu zajęciu poszukiwania prawdy, było formą ostentacyjnego próżniactwa, świadczącego o wysokiej pozycji społecznej ludzi, wolnych od wszystkiego co „gminne”, „pospolite”, „praktycznie użyteczne”. Dziś o pozycji tej zaświadcza ostentacyjna konsumpcja, w tym i konsumpcja edukacji (Veblen, 1971, s. 333). Każdy kto aspiruje do zajęcia wyższej pozycji społecznej musi legitymować się dyplomem wyższej uczelni. Jest to rodzaj świadectwa przynależności do klasy konsumentów.

Wymienione wyżej czynniki, z pewnością niekompletne, spowodowały ewolucję uniwersytetu od modelu wspólnoty do modelu przedsiębiorstwa. Analogicznej ewolucji podlegały cele kształcenia uniwersyteckiego. W tradycyjnym uniwersytecie wiązały się one z mądrością. W modelu współczesnym, zorientowanym na kształcenie profesjonalistów, koncentrują się wokół sprawności. Za umowną cezurę oddzielającą te dwa uniwersyteckie światy przyjmuje się Rewolucję Francuską. Realizacja idei ludowładztwa i koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, wymagała wykwalifikowanych kadr, efektywnie zarządzających produkcją, gospodarką, administracją państwową. Powołane w tym celu *Ecole Polytechnique* i *Grandes Ecoles* były pierwszymi uczelniami, które programowo odcinały się od sakralnej wiedzy uniwersyteckiej. W jej miejsce wprowadzały kształcenie profesjonalne, oparte na naukach przyrodniczych i technicznych (Dalheimer, 1997, ss. 209-210).

Epoka Oświecenia z jej bezgraniczną wiarą w nieograniczone możliwości poznawcze i rozwojowe człowieka, zinstrumentalizowała ludzki rozum, a myśleniu o działalności człowieka narzuciła racjonalność celowościowo-instrumentalną. Tym

samym, pierwotny, scholastyczny w swej proweniencji kult mądrości, zastąpiony został kultem sprawności. Zmiana ta jest przedmiotem ustawicznej krytyki filozofów ze Szkoły Frankfurckiej.

„ *W społeczeństwie rozwiniętym przemysłowo badania naukowe, technika, produkcja i zarządzanie zrosły się w jeden nieprzejrzysty, lecz doskonale funkcjonujący system. Stał się on dosłownie bazą naszego życia* ” (Habermas, 1983, s. 373).

Cytat ten z powodzeniem można by uzupełnić o kształcenie uniwersyteckie. O sile kultu technicystycznie pojmowanych sprawności świadczą aspiracje poznawcze studentów, szczególnie studentów studiów zaocznych. Podejmując studia pragną oni przede wszystkim podnieść swoje kwalifikacje zawodowe. Studiujący nauczyciele, z którymi jako pracownik uczelni mam styczność, oczekują prostych algorytmów na skuteczne nauczanie i niezawodnych recept na dobre wychowanie. Informacje o braku tego typu przepisów i recept przyjmują z niedowierzaniem, często z nieukrywanym rozczarowaniem. Niewielu profesorów ma jeszcze odwagę proponować studentom-konsumentom tradycyjną formułę studiowania, która - wedle wspólnotowej formuły uniwersytetu - stawiała uczących się w roli adeptów nauki i czyniła z nich partnerów we wspólnie prowadzonych poszukiwaniach naukowych. Masowość kształcenia i konsumenckie postawy studiujących skutecznie to dziś uniemożliwiają.

Większość kadry akademickiej ugina się pod rosnącym popytem na socjotechnikę pedagogiczną i podejmuje trud przekładania deskryptywnej wiedzy akademickiej (*wiem, że...*) na wiedzę proceduralną (*wiem jak ...*). Jest to trud heroiczny. Nie można także wykluczyć, że beznadziejny. Beznadziejny dlatego, że wyprowadzane z praw przyczynowo-skutkowych zdania dyrektywne nie zostały przez nich przetestowane w praktyce. Profesorowie i adiunkci, których kariera akademicka wiąże się z uprawianiem nauki dyscyplinowej, byli dotychczas wolni od pospolitości społecznej praktyki i z reguły nie mają żadnych doświadczeń w tym zakresie.

Jak rozwiązać spór między mądrością i sprawnością? W cywilizacyjnie rozwiniętych krajach, które szczycą się powszechnością kształcenia uniwersyteckiego, spór ten został już rozstrzygnięty na rzecz opcji sprawnościowej. Co więcej, rozstrzygnięcie to jest legitymizowane przez naukę akademicką. Zdaniem A.B. Knoxa (1985), „ (...) *dorośli chcą być użytkownikami wiedzy, nie zaś jej odbiorcami* ” (s. 253). Dlatego źródłem motywacji edukacyjnej są sprawności, do posiadania których ludzie aspirują. Pojęcie sprawności pojmuje autor jako zdolność do efektywnego działania w danych okolicznościach. Ich podstawą są zwykle wymagania związane z pełnionymi przez ludzi rolami społecznymi (tamże, s. 252). Inny wybitny amerykański andragog, M.S. Knowles prezentuje równie pragmatyczne stanowisko. Uczestnictwo w kształceniu —twierdzi on - wiąże się z pożądanym przez ludzi poziomem kompetencji w jakiejś dziedzinie (Knowles, 1972, ss. 85- 86). Edukacja, w tym i edukacja uniwersytecka, winna uwzględniać te aspiracje i wyposażać ludzi

w wiedzę i sprawności, podnoszące efektywność ich funkcjonowania w ważnych dla nich obszarach społecznej praktyki.

Również i w naszym kraju wynik sporu pomiędzy mądrością a sprawnością wydaje się przesadzony. Badania K. Jaskota przeprowadzone w pięciu wybranych uczelniach wskazują, że jeszcze na początku lat 90-tych proces studiowania wiązał się z rozwojem intelektualnym oraz zmianą postaw wobec siebie i innych ludzi. Na zmiany związane z nabywaniem umiejętności praktycznych i przygotowaniem do przyszłych ról zawodowych wskazywali tylko nieliczni studenci (Jaskot, 1994). W połowie lat 90-tych kształcenie akademickie zaczęło opierać na formule organizacyjnej „trzy plus dwa”. Rezygnuje się w niej z wiedzy dyscyplinowej jako układu odniesienia dla programu kształcenia, a funkcję tę powierza się zadaniom i czynnościom składającym się na rozliczne role zawodowe. Jeszcze wyraźniej proces ten zaznacza się w powoływanych do życia Wyższych Szkołach Zawodowych i wyższych uczelniach niepublicznych. W swoich reklamach prasowych nie mówią one prawie nic o poznawczym profilu oferowanych studiów, lecz obiecują uzyskanie wysokich kompetencji i błyskotliwą karierę zawodową.

W polskich uniwersytetach i gabinetach polityków oświatowych rozstrzyga się spór pomiędzy mądrością a sprawnością. Konsekwencje tego rozstrzygnięcia nie są trudne do przewidzenia. Najprawdopodobniej uniwersytety podzielą się wewnętrznie. Poszczególne fakultety będą proponować elitarne studia dyscyplinowe i masowe szkolenie zawodowe. Pierwsze, będą adresowane do członków klasy próżniaczej, którzy poprzez ostentacyjną konsumpcję wiedzy praktycznie bezużytecznej, będą demonstrować swoją wysoką pozycję społeczną. Drugie, będą przeznaczone dla tych, którzy swoje życie będą budować na pracy własnych rąk i umysłów. Z punktu widzenia standardów akademickich wyrażonych niegdyś przez K. Twardowskiego, będą to studia mniej wartościowe. Faktu tego nie będą w stanie zmienić nawet nadawane ich absolwentom „doktoraty praktyczne”.

Perspektywa kształcenia ustawicznego

Organizatorzy konferencji osadzili jej temat w kontekście kształcenia ustawicznego. Jako przedstawiciel andragogiki, dyscypliny w obrębie której ideę kształcenia ustawicznego wykreowano i zdołano wypromować, powinienem powiedzieć, że jest to idea piękna i szlachetna. Na pierwszy rzut oka tak jest rzeczywiście. Koncepcja (idea, zasada) kształcenia ustawicznego wyrasta z humanistycznych, głęboko ludzkich tęsknot do równości i sprawiedliwości społecznej. Zorganizowany zgodnie z nią system kształcenia, ma - przynajmniej w założeniach - gwarantować wszystkim równe szanse dostępu do edukacji, równe możliwości uczestnictwa w edukacji, jednakowe możliwości odniesienia edukacyjnego sukcesu i porównywalny wpływ zdobywanych dyplomów na życiowe szanse (Harnqvist, 1989, s. 19). Wszystkie te rodzaje równości

powinny być udziałem ludzi na przestrzeni całego ich życia. Z pewnością tak rozumiemy kształcenie ustawiczne organizatorzy naszej konferencji. Dla nich idea kształcenia ustawicznego świeci jasnym blaskiem.

Historia myśli społecznej poucza nas wszakże, że idee które świecą zbyt jasno powinny być podejrzane *ex definitione*. Są po temu przynajmniej dwa powody. Po pierwsze, idee powszechnie akceptowane usypiają umysł i zabijają krytycyzm. Przekształcają się w ortodoksje wyznawane na zasadzie wiary i przyczyniają się do myślowego rytualizmu. Po drugie, co zwykle okazuje się po czasie, mają drugie dno.

Nie inaczej jest z koncepcją kształcenia ustawicznego. Kiedy uniwersytet był wspólnotą ludzi poszukujących prawdy, a poszukiwania te generowały mądrość, idea kształcenia ustawicznego nie była potrzebna. Mądrość ma bowiem to do siebie, że jest stanem nieprzemijającym. Raz osiągnięta, staje się trwałym atrybutem człowieka.

Idea kształcenia ustawicznego jest wynalazkiem naszych czasów. Wykreowali ją ludzie pracujący we współczesnych uniwersytetach zorientowanych na kształtowanie sprawności. Ich podstawą jest wiedza proceduralna. W dzisiejszym, akcelerycyjnie zmieniającym się świecie, wiedza tego typu ma ograniczoną ważność czasową. Dodajmy, że im większa jest dynamika zmian, tym krótsza czasowo jest jej prawomocność. A zatem, współczesny uniwersytet, który wyposaża swoich studentów w wiedzę proceduralną i sprawności zawodowe, wydaje im dyplomy z niewidocznym nadrukiem „terminu przydatności”. Napis ten, wdrukowany w świadomość opuszczających jego mury absolwentów, jest formą poznawczego uzależnienia od uniwersytetu i niezawodną gwarancją ich wielokrotnych powrotów, przedzielanych coraz krótszymi przerwami. Ostatnią z proponowanych im ofert jest uniwersytet 111 wieku. Rynkowo zorientowany uniwersytet nie tylko zaspokaja potrzeby edukacyjne ludzi - jak się to oficjalnie głosi. Jak każde dobrze funkcjonujące przedsiębiorstwo, on je ustawicznie kreuje, wytwarzając rzesze uzależnionych od siebie klientów. Z punktu widzenia uniwersytetu jako organizacji edukacyjnej, idea kształcenia ustawicznego pełni dwie funkcje. Po pierwsze, legitymizuje dydaktyczną bezzadność uniwersytetu jako dostawcy sprawności. Po drugie, jest niezwykle efektywnym instrumentem generowania niezaspokajalnych potrzeb edukacyjnych.

Idea kształcenia ustawicznego ma nie tylko wymiar poznawczy, z którego szlachetnym blaskiem zaznajamiamy studentów naszych uczelni. Ma ona także wymiar marketingowy. W tej funkcji jest ona dla uniwersytetu jako przedsiębiorstwa po prostu niezbędna. Zapewnia mu niekończący się strumień klientów i - dzięki wielowiekowej tradycji - daje uprzywilejowaną pozycję na rynku oświatowych usług.

Powyższe uwagi nie zostały sformułowane z intencją zdezawuowania idei kształcenia ustawicznego. Przeciwnie, jeżeli ma ona być czymś więcej niż tylko dekoracyjnym elementem naszej konferencji, musi być w pełni zrozumiała. Zrozumienie to można osiągnąć poprzez wpisanie jej w ewoluujący model uniwersytetu i zmieniające się wzory jego działalności dydaktycznej.

Istnieje jeszcze inny powód, dla którego powyższe uwagi musiały zostać otwarcie wypowiedziane. Nauka jest formą zorganizowanego sceptycyzmu - mówi R.K. Merton (1982). Za sformulowaniem tym kryje się stara koncepcja uniwersytetu jako wspólnoty ludzi poszukujących prawdy. Można dowodzić, że jest to koncepcja archaiczna, do której nie ma powrotu. Może tak jest rzeczywiście. Pomimo to, niech mi będzie wolno być tak naiwnym by sądzić, że archaiczna wartość prawdy usprawiedliwia sceptycyzm nawet wobec najszlachetniejszych idei.

Literatura cytowana

- BELL D., *The Coming of Post-Industrial Society*. New York, Basic Books, 1973.
- DALHEIMER R., *The Role of Universities Viewed from the Non-University Sector*. Lifelong Learning in Europe. No. 4. 1997.
- EDWARDS S., *The Innovative Future? Post-Fordism in Work and Learning*, [in:] Edwards S., Siemiński S. and Zeldin D. (eds.), *Adult Learners, Education and Training*. London: Routledge, 1993.
- FIELD J., *Open Learning and Consumer Culture*. Open Learning, June. 1994.
- HABERMAS J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa, PIW, 1983.
- HARNQVIST K., *Comprehensiveness and Social Equality*. [in:] Ball S.J. and Larsson S. (eds.). *The Struggle for Democratic Education. Reality and Participation in Sweden*. New York, Falmer Press, 1989.
- JASKOT K., *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów* (raport z badań). Szczecin. Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, 1994.
- KATZ D., KAHN R.L., *Spoleczna psychologia organizacji*. Warszawa, PWN, 1979.
- KNOWLES M. S., *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York, Association Press, 1972.
- KNOX A.B., *Adult Learning and Proficiency*, [in:] Kleiber D.A. and Maehr M.L. (eds.). *Motivation and Adulthood*. Greenwich-London, Jai Press Inc., 1985.
- KOGAN M., *New Trends in Higher Education in Research in Europe and their Relationship to Key Issues in European Higher Education and Higher Education Policy*, [in:] Frackmann E. and Massen P.(eds.), *Towards Excellence in European Higher Education in the Nineties*. Utrecht, Lemma, 1992.
- KOZIELECKI !., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*. Kwartalnik Pedagogiczny, No. I, 1987.
- MCNAY L., *From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Culture of Universities*. [in:] Schuller T. (ed.), *The Changing University?* SRHE and Open Univesity Press. 1995.
- MEEK V.L., *Sociology of Higher Education*, [in:] Saha L.J. (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, Pergamon Press, 1997.
- MERTON R.K., *Teoria socjologiczna a struktura społeczna*. Warszawa, PWN, 1982.
- PRATT J., *A Doctorate for Professionals*. Lifelong Learning in Europe, No. 4, 1997.
- SLAUGHTER S., *The Higher Learning and High Technology*. New York, State University of New York Press, 1990.
- STEELE S.M., *The Evaluation of Adult and Continuing Education*, [in:] Merriam S.B. and Cunningham P.M. (eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco-London, Jossey-Bass. 1989.
- STRÓZEWSKI W., *W kręgu wartości*. Kraków, Znak, 1992.
- TWARDOWSKI K., *O dostojęństwie uniwersytetu*. Poznań, Uniwersytet Poznański, 1933.
- VEBLEN T., *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa, PWN, 1971.

Evolution of University - Implications for Education

In this article the author approaches university as an educational organisation and follows the results of its changing features and their impact on the educational processes. In the author's opinion university, which was first a community of people searching for the truth, has taken the character of a market oriented enterprise. It tries to equip its graduates in technological professional skills. In the level of aims, university gave up wisdom to replace it with efficiency. This is accompanied by spreading the idea propagated by university - of continuous education. It legitimates the present change and fulfils important marketing functions for university.